

Katharina Brizić / Necle Bulut / Yazgül Şimşek /  
Verena Blaschitz

## Mündliche Literatur. Zur Bildungssprachlichkeit illiterater Menschen

### Oral Literature: Illiterate People and Their Formal Language Skills

**Abstract:** There is widespread evidence that in German-speaking countries, children growing up multilingually or with illiterate parents can be at a disadvantage. For example, the Austrian school system does little to offset social differences. For this reason, illiterate parents are often considered to pose an “educational risk” for their children, in part because it is assumed that they are unable to help their children acquire formal language skills. The grades for German achieved by children growing up with illiterate parents clearly reflect the unequal opportunities. Findings of a Vienna-based research project<sup>1</sup> have shown that, in contrast to their lower grades for German, children’s story-telling are more robust to social disparities. One reason for this may be the fact that oral cultures are particularly proficient at storytelling. For example, illiterate mothers in the project proved to be the most skilled narrators. In our article, we explore the artistic narration of a mother in Kurdish and investigate the significance of this skill on the part of the parent for the children’s ability to acquire formal language in German.

**Keywords:** oral competence, storytelling, oral history, formal language, German as a Second Language

**Zusammenfassung:** Dass Mehrsprachigkeit oder ein illiterates Elternhaus im deutschsprachigen Raum leicht zu einem Bildungsnachteil werden können, ist ausführlich belegt. Das österreichische Schulsystem beispielsweise gleicht soziale Unterschiede kaum aus. Illiterate Eltern geraten daher besonders oft in den Verdacht, ein „Bildungsrisiko“ für ihre Kinder darzustellen, auch weil angenommen wird, sie könnten ihren Kindern keine Bildungssprachlichkeit vermitteln. Die Deutschnoten von Kindern aus illiteraten Elternhäusern spiegeln die Ungleichheit der Chancen

---

1 Das Projekt wurde gefördert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Grant P20263-G03). Ausführliche Darstellungen zum Projekt finden sich u.a. in Brizić (i. V.) und Blaschitz (2014).

deutlich wider. Ein Wiener Forschungsprojekt<sup>2</sup> hat indes ergeben, dass – ganz im Gegensatz zu den Deutschnoten – die Erzählfähigkeiten von Kindern vergleichsweise unabhängig von sozialer Ungleichheit sind. Ein Grund dafür mag sein, dass gerade mündliche Kulturen das Erzählen meisterlich entwickelt haben, sodass z.B. illiterate Mütter sich im genannten Projekt als die kompetentesten Erzählerinnen erwiesen haben. Unser Beitrag betrachtet beispielhaft die kunstvolle Erzählung einer Mutter in kurdischer Sprache und fragt nach der Bedeutung dieser elterlichen Kompetenz für die Bildungssprachlichkeit der Kinder in Deutsch.

**Schlüsselwörter:** Mündlichkeit, Erzählen, Oral History, Bildungssprache, DaZ

## 1. Einleitung

Bis heute werden illiterate Eltern häufig als „hinderlich“ dargestellt, wenn es um den Bildungserwerb ihrer Kinder geht. Dies äußert sich etwa im Begriff der „Bildungsferne“, mit dem man Eltern ohne (oder mit niedrigem) Bildungsabschluss in öffentlichen Diskursen oft bedenkt.<sup>3</sup> Niedrige Bildungsabschlüsse bringen es außerdem mit sich, dass in der Regel wenige Bücher im Elternhaus vorhanden sind und dass Eltern den Kindern nicht vorlesen (können) – auch infolge zeitlicher, gesundheitlicher und anderer Belastungen, die mit geringer Qualifikation und niedrigem Einkommen einhergehen (Lampert et al. 2018).

Das Schulwesen im deutschsprachigen Raum vermag solche familiären Ausgangslagen bislang kaum auszugleichen, wie für Österreich und Deutschland vielfach gezeigt wurde (cf. z.B. Suchán/Höller/Wallner-Paschon 2019: 73). Für das kompetente Lesen und Schreiben im bildungssprachlichen Register der Unterrichtssprache Deutsch hat dies gravierende, seit langem bekannte Folgen (cf. z.B. Bremerich-Vos et al. 2017: 279).

Es gibt allerdings Folgen der genannten Schieflage, die sehr viel weniger bekannt sind, und zwar für das Elternhaus und seinen Sprachgebrauch. Denn in der Tat nehmen illiterate Eltern sehr bewusst wahr, welch niedriges Prestige ihre (fehlenden) Kompetenzen haben. Dies verschärft sich noch, wenn Eltern andere Sprachen als Deutsch sprechen: Illiteratheit und

---

2 Das Projekt wurde gefördert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds FWF (Grant P20263-G03). Ausführliche Darstellungen zum Projekt finden sich u.a. in Brizić (i. V.) und Blaschitz (2014).

3 Cf. z.B. <https://kurier.at/politik/inland/schulen-koennen-bildungsferne-kinder-zurueckholen/401107248> (letzter Zugriff 18.12.2020).

„Anderssprachigkeit“, oft verknüpft mit Armut, können dazu führen, dass Eltern die Weitergabe eigener sprachlicher Kompetenzen minimieren, um vermeintlichen „Schaden“ vom Deutscherwerb und Schulerfolg des Kindes abzuwenden. Von einer solchen „Selbstzensur“ berichten insbesondere illiterate Mütter (Brizić/Şimşek/Bulut 2021).

Die Ursachen für Illiteratheit sind zudem oft identisch mit jenen Ursachen, die auch zur Migration und Flucht der Betroffenen geführt haben. Hierher gehört z.B. die Zugehörigkeit zu einer sprachlichen oder religiösen Minderheit im Herkunftsland, was in vielen Fällen mit Bildungsexklusion, politischer oder rassistischer Verfolgung verbunden ist. Bekanntheit erlangte das Beispiel kurdischsprachiger Ezidinnen und Eziden sowie ihrer Verfolgung und Flucht aus dem Nahen Osten (cf. z.B. Junne et al. 2019). Ein weiteres Beispiel ist die Armutsmigration von Roma und Sinti aus dem Balkanraum, wo rassistisch motivierte Ausgrenzung und Bildungsexklusion ausführlich belegt sind (cf. z.B. SVR 2013).

Bei aller Unterschiedlichkeit zeigen beide Beispiele deutlich, dass Ausgrenzung stets auch die Familiensprachen betrifft: Romani ist in den Herkunftsländern auf dem Balkan außerordentlich stigmatisiert; Kurdisch wiederum war und ist in den Herkunftsländern des Nahen Ostens vielfach marginalisiert; dies reicht bis hin zu Sprachverboten (Öpengin 2012). Diese Umstände haben die Entwicklung von Schrifttum, Standard- und Bildungssprachen enorm erschwert. Sowohl Romani als auch Kurdisch durchlaufen in dieser Hinsicht bis heute eine wechselvolle Geschichte (cf. Matras 2002; Akın 2017). Und selbst da, wo sich ein Schrifttum etablieren konnte, ist es für viele Sprecherinnen und Sprecher unzugänglich (z.B. mangels Lehrmaterial, institutioneller Anbindung u.s.w.; cf. Akın 2017). Zusammenfassend haben also Familien mit den Sprachen Romani oder Kurdisch eine wesentliche Gemeinsamkeit: In diesen Sprachen ist Schrift- und Bildungssprachlichkeit besonders schwer zu erlangen. Somit erzeugen Bildungsexklusion im Herkunftsland, Armutsmigration oder Flucht und schließlich Bildungsungleichheit im deutschsprachigen Raum gemeinsam ein fatales Geflecht: fatal für die Aneignung von Bildungssprache, und vor allem für illiterate Eltern und ihre Kinder.

Dass deutschsprachige Bildungssysteme hier Verbesserungsbedarf haben, wurde vielfach besprochen. Was dies aber für die familiäre Kommunikation bedeuten kann, wurde weitaus weniger beachtet – siehe oben. Ebenso fehlt

weitgehend eine wissenschaftliche Würdigung der sprachlichen Kompetenzen illiterater Elternhäuser, und zwar *gerade im Kontext von Bildungssprache*. Unser Beitrag ist daher gezielt dem letztgenannten Aspekt gewidmet.

## 2. Empirisches Vorgehen

Exklusion im Geburtsland, Fluchtmigration und schließlich Bildungsbenachteiligung im deutschsprachigen Raum: Dieses verhängnisvolle Zusammenspiel und mögliche Auswege waren auch Thema einer Studie, die an siebzehn Grundschulen in Österreichs Hauptstadt Wien stattfand.<sup>4</sup> Insgesamt 40 Lehrkräfte sowie 160 Familien – Eltern und Kinder – gehörten zu den Teilnehmenden. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Erhebung zehn Jahre alt, befanden sich also am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. Dies ist ein neuralgischer Punkt im österreichischen (wie auch im deutschen) Schulsystem, da sich hier die Wege der Kinder trennen: Bereits an diesem Punkt entscheidet sich, ob eine Hochschulreife angestrebt werden kann oder nicht. Haben Eltern keinen Hochschulabschluss, dann bedeutet das häufig auch für das Kind, in einen Sekundarschultyp überzutreten, der ohne Hochschulreife endet (s. ausführlich in OECD 2018). Ebenso entscheidend ist es, ob eine Familie mehrsprachig ist und eine Migrations- bzw. Fluchtgeschichte hat oder nicht: Auch diese Unterschiede werden vom Schulsystem kaum ausgeglichen (cf. z.B. Wendt/Schwippert 2017: 229; OECD 2018: 11).

Das Ziel genannter Wiener Studie war es, Kreisläufe der Ungleichheit und Möglichkeiten des Durchbrechens herauszuarbeiten. Einbezogen wurden deshalb Schulen, Lehrkräfte und Familien mit unterschiedlichsten sprachlich-sozialen Konstellationen sowie Familien mit und ohne Migrations- und Fluchterfahrungen. Insgesamt beinhalten die erhobenen Daten statistische Informationen der Schulverwaltung, Kinderfragebögen, linguistische Analysen mündlicher und schriftlicher Narrationen der Kinder, ausführliche Gespräche mit Schulverwaltungen, Lehrkräften und Eltern und schließlich umfangreiche Feldnotizen, Teambesprechungen und Reflexionen zu den mehrere Jahre dauernden Erhebungen. Das Korpus beinhaltet u.a. Daten in Deutsch, Türkisch und Kurdisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch

---

4 Ausführlich in Brizić (i. V.), Blaschitz (2014).



und Romani. Die Erhebung fand zum Großteil in Wien, im Fall einiger Familien auch in Istanbul statt (detailliert in: Brizić i. V.).

Die Ergebnisse der Studie machen einmal mehr deutlich, welche Folgen die systemischen Ungleichheiten des österreichischen Bildungswesens haben. Für den Übertritt der Kinder in die Sekundarstufe ist insbesondere die Deutschnote am Ende der Grundschulzeit mit entscheidend. Diese aber ist stark von sozialer Herkunft geprägt: Sogar die Deutschnote der *Kindergeneration* (in Wien) bildet noch ab, welcher Bevölkerungsgruppe die *Eltern* (im Herkunftsland) einst angehörten (s. Brizić, i. V.). Eine schwache Bildungsbeteiligung der Elterngeneration führt also oft zu ähnlich schwachen Ergebnissen in der Kindergeneration – hier: in Wien.

Beispielhaft dafür wurden zuvor die Sprachen Romani und Kurdisch genannt, die schon in den Schulsystemen der jeweiligen Herkunftsländer (Balkanstaaten, Nahost) unzureichend oder gar nicht berücksichtigt werden (cf. z.B. Coşkun/Derince/Uçarlar 2011). Aber genau diese institutionelle Situiertheit wäre die Voraussetzung dafür, dass sich bildungssprachliche Praktiken<sup>5</sup> auch in stigmatisierten Minderheiten verbreiten und für die Familien allgemein zugänglich werden können. Für die Familiensprachen Kurdisch und Romani fehlt diese Voraussetzung, und folglich *fehlt die Verbreitung und allgemeine Zugänglichkeit von Bildungssprache in Kurdisch sowie Romani*.<sup>6</sup> Eine Konsequenz davon ist, dass Wiener Eltern mit den Familiensprachen Kurdisch oder Romani *deutlich niedrigere Bildungsabschlüsse* mitbringen, als es bei anderen Eltern in Wien (z.B. mit den Sprachen Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch) der Fall ist. Dies bedingt auch einen *höheren Prozentsatz an illiteraten Eltern* (besonders Müttern) in Familien mit den Sprachen Kurdisch oder Romani.

Und genau diese Ausgangslage der Eltern bleibt bis in den Erfolg der Kinder hinein spürbar, was zu einer fatalen Schichtung im Schulerfolg führt: Je besser die Deutschnote mehrsprachiger Kinder ausfällt, desto eher handelt es

---

5 Zum Begriff der bildungssprachlichen Praktiken siehe Morek/Heller (2012: 70).

6 Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf verwiesen, dass es Schrifttum und Bildungssprachlichkeit im Kurdischen und auch im Romani natürlich gibt, teils mit einer langen Tradition. Das Problem besteht jedoch in der *Zugänglichkeit* und der *Verbreitung*, die nur durch Institutionen geleistet werden könnte – welche aber für Kurdisch und Romani immer noch weitgehend fehlen.

sich um Kinder mit den Familiensprachen Türkisch oder Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, denn hier hatten schon die Eltern als Mehrheitsbevölkerung im Geburtsland vergleichsweise bessere Chancen auf Bildung. Von *schlechten Deutschnoten* hingegen – bis hin zur *sonderpädagogischen Einstufung* – sind häufiger Kinder mit der Familiensprache Romani betroffen; und sogar signifikant häufiger sind es Kinder mit der Familiensprache Kurdisch. In den beiden letztgenannten Gruppen war bereits den Eltern als Minderheitenbevölkerung im Geburtsland vergleichsweise wenig Möglichkeit gegeben, formale Bildung zu erwerben (detailliert in Brizić, i. V.; Strauß 2011).

Damit wird zugleich eine besondere Facette sozialer Ungleichheit im deutschsprachigen Raum sichtbar: Sie hat über mehrere Generationen und sogar über nationale Grenzen hinweg Bestand. Bildungsungleichheit im deutschsprachigen Raum betrifft also nicht nur mehrsprachige Gruppen insgesamt, sondern sie betrifft *bestimmte mehrsprachige Gruppen sogar noch mehr als andere*.

Unsere Studie erbrachte jedoch auch noch ein anderes Ergebnis, das dem ersten diametral zu widersprechen scheint: In den narrativen deutschsprachigen Kindertexten, die im Verlauf der Studie ebenfalls erhoben wurden (s.o.; Blaschitz 2014), zeigt sich eine vergleichsweise Unabhängigkeit vom sozial-sprachlichen Hintergrund (Brizić, i. V.). Das heißt: Romani- und kurdischsprachige Kinder schneiden in ihren schriftlichen Narrationen<sup>7</sup> tatsächlich *nicht* schlechter ab als Kinder mit anderen Familiensprachen oder gebildeteren Eltern. Dies ist ein Ergebnis, das aufhorchen lässt: Die Erzählfähigkeiten der Kinder zeigen keine Benachteiligung je nach Bildung oder gar Herkunft der Eltern. Ganz anders dagegen die Deutschnote, die – wie erwähnt – Bildung und Herkunft der Eltern sehr deutlich widerspiegelt. Das liegt mit daran, dass die Deutschnote nicht so sehr die Erzählfähigkeiten, sondern u.a. Grammatik und Orthographie berücksichtigt<sup>8</sup> – wo sich sehr wohl soziale Unterschiede zeigen (cf. dazu bereits Köller/Knigge/Tesch 2010).

Wenn also die Deutschnote (und darin Orthographie, Grammatik u.s.w.) soziale Ungleichheit abbildet, wogegen die narrativen Fähigkeiten sozial unabhängig sind, dann stellt sich natürlich die Frage, warum das so ist. Was macht

---

7 Die Narrationen wurden auch mündlich und auch in den Familiensprachen der Kinder erhoben; hier geht es uns aber um die schriftlichen Leistungen der Kinder, da diese auch schulisch besonders relevant sind.

8 Abgesehen von Kompetenzen, auf die wir hier nicht eingehen können (etwa Lesen, Schreiben, Textsortenwissen).

das Erzählen der Kinder in Deutsch so vergleichsweise „robust“ gegenüber Ungleichheit? Kann es das Elternhaus sein, das zu den narrativen Fähigkeiten einen profunden Beitrag leistet – auch oder gerade ein illiterates Elternhaus?

Damit richtet sich der Fokus nun auf die Eltern in der Studie und auf die Elterngespräche, die in zahlreichen verschiedenen Sprachen, inklusive Mischungen, geführt wurden. Das Ziel der Gespräche war es, Bildungs-, Migrations- und Sprachbiographien, Bildungswünsche und die Sprachen des familiären Alltags zu beleuchten. Allerdings handelte es sich dabei meist nicht um klassische Interviews. Vielmehr waren die Gespräche im Sinne von Denzin (2001: 24) konzipiert als „vehicle for producing performance texts [...] about self and society“. Das bedeutet: Das wichtigste Anliegen bestand darin, den befragten Müttern und Vätern eine „Bühne“ zu bieten, die jeglicher performativer Konstruktion von biographischem, sprachlichem, politischem, religiösem und anderem Selbstverständnis offenstand, und zwar *in Gemeinsamkeit*. Die befragende Person oder „Interviewerin“ war darin also genauso involviert – und gab ebenso von sich preis – wie die befragte Person. Dies ist im vorliegenden Zusammenhang von großer Bedeutung, um Menschen unabhängig von ihrer Schulbildung nicht nur die Wahl der Sprache, sondern auch die Gestaltung des Gesprächs freizustellen. Die Befragten konnten somit zu jeder Zeit auch zu Befragenden werden; und das Gewicht der mitunter belastenden Themen sollte damit auf die Schultern möglichst aller Gesprächsteilnehmenden verteilt werden.

Aus diesem Ansatz sind nicht nur hochinformativ Gespräche entstanden, sondern auch „Ereignisse des Erzählens“, deren Besonderheit uns direkt zum Thema Bildungssprache führen wird. Eines dieser Ereignisse wird im folgenden Abschnitt vorgestellt. Aus einem langen biographischen Gespräch ist dies ein kleiner Ausschnitt, der von Zugehörigkeit, Flucht und Gerechtigkeit handelt.

### 3. Fallbeispiel

Wir befinden uns in Istanbul, in einem Stadtteil, der von Armutsmigration und Flucht geprägt ist. Kurdische Familien aus der Osttürkei stellen hier eine der größten Bevölkerungsgruppen. Viele von ihnen kamen in den 1990er und 2000er Jahren nach Istanbul, nachdem ihre Dörfer dem Krieg zwischen

dem türkischen Militär und der PKK<sup>9</sup> zum Opfer gefallen waren. Von hier migrierten die Menschen oft auch weiter nach Deutschland oder Österreich.

Ein Istanbuler Stadtteilzentrum, das den Kindern illiterater Eltern Unterstützung bei den Hausaufgaben bietet, hat einen kleinen Raum für unsere Gespräche zur Verfügung gestellt. Hier findet auch jenes Gespräch statt, das nun auszugsweise vorgestellt wird. Die beiden Gesprächspartnerinnen sind Frau W und die Interviewerin. Die Frauen sind von sehr unterschiedlichen sozialen Erfahrungen geprägt: Zwar sind beide in einer kurdischsprachigen Region der Türkei geboren, aber die Interviewerin hat sowohl in der Türkei als auch in Österreich höhere Bildungsabschlüsse erworben; Frau W hingegen hat nie eine Schule besucht. Sie ist daher in keiner ihrer Sprachen schriftkundig; dazu gehören: Kurdisch (in der Varietät Kurmancî), Arabisch (das in ihrer Herkunftsregion an der türkisch-syrischen Grenze eine Lingua Franca ist) und etwas Türkisch.

Geboren ist Frau W in einem Dorf an der türkisch-syrischen Grenze. Auch sie hat ihr Zuhause unter oben genannten Umständen verloren: Nachdem die Bevölkerung der Kollaboration mit der PKK beschuldigt worden war, wurde das Dorf von türkischen Sicherheitskräften niedergebrannt. Frau W war damals ein Kind von zehn Jahren, und die nachfolgende Flucht ist nun mehr als zwei Jahrzehnte her; jetzt ist Frau W selbst Mutter von sechs Kindern.

Trotz aller Unterschiedlichkeit der beiden Frauen ist ihr Gespräch, das in Kurdisch stattfindet, von lebhaftem Austausch geprägt; es füllt fast zwei Stunden. Auch wenn der Bildungsgrad der beiden Frauen sehr verschieden ist, teilen Frau W und die Interviewerin nicht wenige Erfahrungen. Zudem stellt die Interviewerin immer wieder Nachfragen, und Frau W gibt umfassend und gern Auskunft.<sup>10</sup>

---

9 Arbeiterpartei Kurdistans, cf. Jongerden/Akkaya (2015).

10 Die Schreibweisen des Kurdischen im Transkript (v.a. bezüglich Vokalqualitäten und Wortgrenzen) entsprechen oft nicht der Standardorthographie. Die Gründe dafür wurden bereits weiter oben erläutert: Wie viele andere Kurdischsprechende, so hatte auch diese Erzählerin keinen Zugang zu kurdischer Standardsprachlichkeit, sodass eine von uns gewählte Standardorthographie ihrer dialektalen Sprechweise nicht gerecht würde. Hinzu kommt ein enorm hohes Sprechtempo, das die genaue Transkription an einigen Stellen schwierig oder unmöglich machte.

Ein bemerkenswerter Einschnitt findet sich indes schon bald nach Beginn. Man unterhält sich gerade angeregt über Frau Ws Leben in Istanbul, das von ökonomischer Armut geprägt ist – als Frau W plötzlich innehält. Sie atmet tief und setzt mit ganz neuer, ruhiger Stimme dazu an, die Gegenwart und die Metropole Istanbul weit hinter sich zu lassen:<sup>11</sup>

**Transkript 1: Das Dorf**

**Erzählerin: Frau W**

Interviewerin: INT

**Sprache: Kurdisch (Varietät Kurmancî, dialektal)**

Übersetzung: Deutsch (grau unterlegt)

- 001 W: (---) <<tief, ruhig> a:/ gundê ma XWEŞ bû;>  
(---) <<tief, ruhig> ah/unser dorf war SCHÖN;>
- 002 (1.0) ji:=e: <<all, hoch, rhythm> ÇI tiştê xwade DAYE-  
(1.0) von=äh <<all, hoch, rhythm> WAS auch immer gott  
gegeben hat-
- 003 HEmû te da HEBun-  
ALLES gab es dort-
- 004 xurMA te tune bun,  
DATTelN gab es nicht dort,
- 005 portaQAL te tune bun,  
orANGen gab es nicht dort,
- 006 (.) sev ji ew ê ŞINEke;=  
(.) auch äpfel diese GRÜNlichen;=
- 007 =ew ê HURik bun,  
=diese KLEInen gab es,
- 008 (.) ew TENE te da tune bun.  
(.) EINZig diese {davor genannten dinge} gab es dort nicht.
- 009 (.) çI ku/ hemu xwadê daYI te da bun;>  
(.) das was/ alles was gott geschenkt hat gab es dort;>

*Ach, unser Dorf war schön (Ah, gundê ma xweş bû):* So beginnt Frau W einen Lobgesang auf ihr Zuhause an der türkisch-syrischen Grenze, das es nicht mehr gibt. Die veränderte Stimmlage markiert den immensen Sprung

11 Die Transkripte wurden erstpubliziert in Brizić/Şimşek/Bulut 2021.

der Erzählerin durch Zeit und Raum. Hinzu kommt gleich darauf (Zeilen 002–003) ein packender Rhythmus: *Çî-tiştê xwa-de DA-ye – HE-mû te-da HE-bun* (WAS auch immer Gott geGEBen – ALL-es gab-es DORT).<sup>12</sup> Dieser Rhythmus setzt sich unmittelbar fort in analog gebauten Einheiten, die sich in ihrem Ausgang reimen: *te-da HE-BUN, te-tu NE-BUN* (*dort-es* /DOCH]-GAB, *dort-es NICHT-GAB*). Und allein schon die klingenden Namen der Früchte, die es nicht gab, beschwören die reiche Fülle herauf, die es gab: *Alles, was Gott geschenkt hat, gab es dort.*

### Transkript 2: Das Dorf

- 010 W:     şet e ave TE da bu,  
           einen see mit WASSer gab es dort,  
 011       (.) çeşme ave TE da bu,>  
           (.) einen brunnen mit wasser gab es dort,>  
 012       (.) <<acc> çî çawuşeki diHAT giriYA diçu,=  
           (.) <<acc> jeder offizier der KAM ging WEInend,=  
 013       =çi alimeki diHAT giriYA diçu=-  
           =jeder lehrer der KAM ging WEInend=-  
 014       =digo wî gunde halo XWEŞ=-  
           ={er} sagte dieses so SCHÖne dorf=-  
 015       =ame çiTÖ je harin.>  
           =WIE können wir es verlassen.>  
 016       (1.2) hinki <<p, tief> AZEni şerif (...) ->  
           (1.2) jetzt <<p, tief> der heilige gebetsruf (...) ->  
 017       <<cresc, bewegt> hingî welatekî !GEL!kî xweş bu;=>  
           <<cresc, bewegt> es war ein !SEHR! schönes zuhause;=>  
 018 INT:   =aRE=-  
           =JA=-  
 019 W:     =weLAtE me.  
           =unser zuHAUse.

12 Die deutsche Übersetzung entspricht hier *nicht* der kurdischen Wortfolge. Sie ist vielmehr so gestaltet, dass sie dem Rhythmus des kurdischen Originals möglichst nahe kommt.

Aber die Früchte sind noch nicht alles. Man hat das aride Klima förmlich vor Augen: Sein ganzer Reichtum ist das Wasser. Und selbst daran herrscht im Dorf kein Mangel. Vor so viel Fruchtbarkeit, so viel Schönheit beugen sich sogar jene, die eigentlich als Fremde, als Abgesandte des türkischen Staates, kamen: Sie alle gehen nur deshalb wieder fort, weil sie es müssen, und sie gehen weinend – selbst die Offiziere des türkischen Militärs. So schön war dieser Ort, man hätte ihn nie verlassen mögen (Zeilen 012–015).

An dieser Stelle ist plötzlich von draußen der Gebetsruf einer nahen Moschee zu hören. Für Frau W, so scheint es, kommt dies gerade recht: All ihren gewichtigen Augenzeugen fügt sie nun auch noch den *heiligen Gebetsruf* hinzu – und imitiert dabei eine ruhige, tiefe Stimme. Und so hat Frau W nicht nur Offiziere und Lehrer, sondern auch Gott selbst als Zeugen auf ihrer Seite, wenn sie ausruft: *Es war ein SEHR schönes Zuhause, unser Zuhause!*

**Transkript: Unterbrechung**

- 020 INT: [ÇU waxt (...)– ]  
 [WANN (...)– ]
- 021 W: [hami dari BER, ]  
 [drumherum alles voller BÄUme, ]
- 022 INT: (-- ha\_HA,  
 (-- ja\_JA,
- 023 W: û şet e ave TE da bû,  
 und es gab einen see mit wasser dort,
- 024 (1.0) !GEL!kî xweş bu.  
 (1.0) es war !SEHR! schön.

Da geschieht der Interviewerin ein Irrtum: Sie setzt zu einer Frage an (Zeile 020). Dass dies tatsächlich ein Irrtum, eine Unaufmerksamkeit ist, sehen wir an Frau Ws Reaktion: Sie, die Erzählerin, die zuvor alle Nachfragen überaus gern beantwortet hat, tut jetzt nichts dergleichen. Vielmehr spricht Frau W laut und deutlich weiter – und zwar *zeitgleich* mit der Interviewerin – so als hätte letztere gar nichts gesagt. Damit markiert Frau W sehr klar: Unterbrich mich nicht (021). Und die Botschaft kommt an, denn die Interviewerin fügt sich sofort (022). So hat Frau W die Bühne wieder für

sich und festigt ihre monologische Stellung zusätzlich, indem sie in aller Ruhe bereits Gesagtes nochmals wiederholt (vgl. die Pause zwischen 023 und 024!). Was aber ist es, das hier abläuft und keine Unterbrechung duldet? Das wird im Fortgang deutlich.

### Transkript 3: Das Dorf

- 025 W: <<pres> û ÇOLe wê HEBû li çile EZinge xwe bine  
beleş;>  
<<pres> und {das dorf} hatte steppengebiet  
im herbst holte man sich BRENNholz kostenlos;>  
(...)
- 026 (.) te piwAZEN biçandana;  
(.) du konntest ZWIEbeln anpflanzen;
- 027 te giZER biçandana-  
du konntest MÖHren anpflanzen-
- 028 te: biber BIçandanaya,  
du konntest paprika anpflanzen, (...)
- 029 çeLI jî tişti hebu,  
im HERBST gab es allerlei,
- 030 havÎN(e) jî tişti hebu;  
im SOMMer gab es auch allerlei;
- 031 tiş(t)i li ber deriye TE bun-  
alles war vor deiner TÜR- (...)
- 032 ave ta BOL bu,  
dein wasser war im ÜBerfluss da,
- 033 (.) di qaDIye.  
(.) du hattest dein AUSkommen // es ging dir GUT.

Erst jetzt, und erst aufgrund der Unaufmerksamkeit der Interviewerin, kristallisiert sich heraus: Was wir hier hören, ist ein Gesamtwerk, dessen Form so wichtig ist wie sein Inhalt. Denn nachdem Frau W die Bühne zurückerobert hat, bringt sie inhaltlich kaum Neues. Sie reichert lediglich das bereits Erzählte – das paradiesisch schöne Dorf – um weitere Aspekte von Schönheit und Fülle an: Brennholz, Gemüse und erneut auch Wasser, alles gab es da; und auch hier finden sich Wiederholung und Reim, welche diesmal die Wiederkehr der Jahreszeiten untermalen (Zeilen 029–030). Aber



gerade anhand der inhaltlichen und stilistischen Wiederholung wird auch die übergreifende lyrische Form ersichtlich: Schon in den beiden vorigen „Strophen“ (Transkript 1 und 2), und so auch hier wieder (Transkript 3), ist die Abfolge der „Zeilen“ (Intonationseinheiten) ganz ähnlich. Sie beginnt jeweils mit einer Aufzählung der reichen Lebensgrundlagen und endet stets mit einem Ausruf der Würdigung: *ALLES gab es dort* (Strophe 1); *Es war ein SEHR schönes Zuhause* (Strophe 2); *Es ging dir GUT* (Strophe 3). Auf diese Weise bilden Lebensfülle und Schönheit den Refrain in allen drei Strophen – und diese bilden zusammen ein „Lied“: den Gesang an ein paradiesisches Zuhause.

Doch die Wende naht. Frau Ws bisher so bewegte Schilderung wird jetzt monoton, überleitend zu dem, was dann geschah: Regierungstruppen kamen ins Dorf.<sup>13</sup>

#### Transkript 4: Die Zerstörung

- 034 W: (-- ha wilo danin ser sindoqekê  
belki <<tief> tu zanê sindoq çiyê sindoq evê BÉri.>=  
(-- sie legten das so auf eine kiste  
vielleicht <<tief> weißt du was {so} eine kiste ist  
kisten von FRÜher.>=
- 035 INT: =sindoq evê BÉri ez zanim;  
=kisten von FRÜher ich weiß;
- 036 W: ezing danin SER? (-)  
sie haben brennholz drauf gelegt? (-)
- 037 INT: m\_hm,  
m\_hm, ((...))
- 038 W: <<tief> û benzIN lê kir li xaniye ↓diYA MIN şautand.=  
<<tief> und sie haben benzin daraufgegossen und  
das haus ↓meiner MUTTer verbrannt.=
- 039 =↑DU ↓qat.  
=↑ZWEI ↓stockwerke.<sup>14</sup>

13 Die überleitenden Strophen müssen hier aus Platzgründen fehlen; siehe vollständige Version in Brizić (i. V.).

14 *duqat* könnte auch übersetzt werden als *ohne zu zögern*.

- 040 (.) u le kuli askeRIya hat li xaniye diYA MIN şautand.>  
 (.) und das miliTÄR kam und verbrannte das haus  
 MEIner MUTTer.>
- 041 <<all, hoch> ka çi na ↑GOT (k)û kas li wir ↓tune.>  
 <<all, hoch> sie ↑FRAGten nicht einmal ob dort  
 jemand ↓drinnen ist oder nicht.>
- 042 <<bewegt> darîyê ↑diya min ↓peQANdin.  
 <<bewegt> die tür meiner ↑mutter ↓SPRENGten sie.
- 043 (---) !HA!tin ↓şau!TAN!din.> (--)  
 (---) sie !KAM!en und ↓ver!BRANN!ten.> (--)
- 044 INT: m: -  
 m: -

Nun sind es nicht mehr Offiziere wie jene, die noch die Schönheit des Dorfes priesen; jetzt sind es Truppen, die Zerstörung bringen. Das zerhackte Brennholz und die Kisten, das Zischen des mit Benzin genährten Feuers, das Nicht-einmal-Fragen nach Menschen, die hätten verbrennen können – all das findet sich akribisch gezeichnet in Frau Ws nicht mehr harmonischen, jetzt lang ausfransenden Zeilen, zerhackt von enormen Akzenten und Tonhöhenprüngen, sei es von tief (*MUTTer*) nach hoch (*ZWEI*) und zurück (*Stockwerke*), oder von hoch (*FRAGten*) nach tief (*drinnen*), dann wieder hoch (*Mutter*) und wieder tief (*SPRENGten*). Die Kulmination erfolgt in der letzten Zeile mit einem hoch ausgerufenen *KAMen* und einem tief nachstoßenden *verBRANNten* (Zeile 043). Und in all der Zerstörung, ja vielleicht gerade deshalb, ist es Frau W überaus wichtig, dass die zuhörende Interviewerin jedem Detail folgen kann: *Weißt du, was so eine Kiste ist?, Kisten von früher* (Zeile 034),<sup>15</sup> und die Interviewerin hat gelernt, dass ihre Rolle jetzt nur das Einstimmen und Zustimmung sein kann: *Kisten von früher, [ja] ich weiß* (Zeile 035).

15 Dies waren oft besonders schön verzierte Truhen, in denen Frauen ihre wertvollsten Dinge (Kleidung aus schönen Stoffen, Stickereien oder auch Schmuck) aufbewahrten.

Auf dieses Bild der Zerstörung folgt Wiederholung um Wiederholung<sup>16</sup> – ein Stilmittel, das wir bereits kennen –, und jede Wiederholung, jede Strophe bringt neue Details der Zerstörung zutage. Dies verlangt nach einem Urteil, welches Recht von Unrecht trennt:

**Transkript 5: Das Urteil**

045 W: [VALLah, ]  
 [ich SCHWÖre, ]  
 046 pi me ra ha/ bê haqi!YE! dikin.  
 sie tun uns u/ !UN!recht an.  
 047 INT: are bê haqiYE dikin.=  
 ja sie tun UNrecht.=  
 048 W: =bê haqi!YE! dikin.  
 =sie tun !UN!recht.

Dieses Urteil hat mit seiner dreischrittigen Form eine geradezu zwingende Wirkung; und so wird es auch nicht von der Erzählerin allein geleistet. Vielmehr setzt Frau W zunächst den ersten Schritt (*Sie tun uns UNrecht an*); dann lässt sie die Interviewerin Schritt zwei übernehmen, womit diese – fast schon selbstverständlich und stilgetreu durch Wiederholung – die ihr zugedachte Rolle des Einstimmens und Zustimmens erfüllt (*Ja, sie tun UNrecht*); Schritt drei wiederum, die Vollendung des Schwurs, fällt zurück an Frau W, die das alles schließlich selbst erlebt hat: *Sie tun UNrecht!* ruft sie stark akzentuiert (Zeilen 045–048). Doch inmitten des Unrechts kommt Hilfe.

**Transkript 6: Das Wunder**

049 W: (1.3) ziLAM kete qulpe,=  
 (1.3) der MANN ist in das zimmer,=  
 050 =ku em li we deri VIderketin-  
 =als wir dort RAUSgekommen sind-  
 051 <<tief> go> <<rufend> qurAN li we bu->

16 Erneut sei darauf hingewiesen, dass hier nur Auszüge abgebildet sind und viele Teile weggelassen werden mussten (z.B. auch die übrigen Strophen der Zerstörung). Die vollständige Version des Transkripts findet sich in Brizić (i. V.).

- <<tief> sagte er> <<rufend> war dort der korAN->  
 052 go egir debir LIST go;  
 er sagte feuer spielte drum herum sagte er;  
 053 kesk u sor dore qurHANE çedibu. (-)  
 es ist grün und rot um den korAN herum geworden. (-)
- 054 INT: ((schmunzelt kurz))**
- 055 W: diya min bi halalTI kiri bu,  
 meine mutter hatte es REIN gekauft,  
 056 (-) ew xani kirin di çande wî daRE diçun;  
 (-) sie machten alle häuser sie gingen dorthin;  
 057 go çun dave deri benzine wan xeLAS bu;  
 er sagte sie gingen vor die tür ihr benzin ging aus;  
 058 (-) wî diKIR nakir xani wê naçu,  
 (-) {jemand} versuchte und verSUCHTE {aber} ihr haus  
 ging nicht {in flammen auf},  
 059 (-) <<hoch> bi tahbi diye min di faqiriye de kiRI bû ->  
 (-) <<hoch> mit mühe hatte meine mutter in armut das  
 haus geKAUFT->  
 060 <<weich> male he!LAL! bu->  
 <<weich> das haus war ge!RECHT! verdienter besitz->

Ein Mann, ein Nachbar vielleicht, wird nun als neuer Protagonist eingeführt. Er war direkt dabei, als das Haus von Frau W und ihrer Familie brannte. Und in der Tat ist es wundersam, was der Mann berichtet: Das Haus – vor Gott *gerecht* erworben (*belal*, Zeilen 055 und 060) – hat sich dem Feuer widersetzt. Denn wie die Truppen es auch versuchten, das Haus ging nicht in Flammen auf; es brannte zwar, aber es verbrannte nicht ganz. Mag sein, dass das Benzin ausging; doch es zeigt sich ein noch viel wunderbarer Grund. In einem Zimmer lag ein Koran; genau dort wurden die Flammen grün und rot; und an späterer (hier nicht wiedergegebener) Stelle werden diese Flammen auch noch gelb: Ja, es ist tatsächlich die kurdische Fahne in Grün, Rot und Gelb, die sich hier zeigt, mitten im Feuer, um der Zerstörung Einhalt zu gebieten. Hier kommt die Hilfe nicht mehr von menschlicher Seite; sie kommt von einer höheren Macht.

Die Interviewerin scheint sich ein wenig gegen dieses Wunder zu sträuben (054). Doch von solcher Ungläubigkeit lässt sich Frau W nicht beirren. Wo doch alles menschliche Recht versagt hat, ist ihr das göttliche Recht umso heiliger – unantastbar wie das Zuhause, das Dorf und seine (kurdischen) Menschen. Gott hat sich gezeigt, wo jede irdische Hilfe ausblieb.

**Transkript 7: Das Urteil**

- 061 W: <<p, weich> (-) male ha!LAL! ê=alaw le nare-> (-)  
 <<p, weich> (-) das haus war ge!RECHT! verdienter besitz  
 die flammen breiteten sich nicht darauf aus-> (-)
- 062 INT: **Arê==**  
**JA==**
- 063 **=RAST e-**  
**=das ist WAHR-**
- 064 W: <<bestätigend> eh->  
 <<bestätigend> eh->
- 065 (--) vallah=GElek-  
 (--) bei gott=GROSSes-
- 066 bê haqiye bi MAR dikirin?  
 UNrecht haben sie uns angetan?
- 067 (1.0)

Und auch das Wunder, das hier geschah, stellt Frau W wieder in vielen (insgesamt fünf) Strophen dar. Wie sich zeigt, ist dies der Kern- und Angelpunkt ihres Selbstverständnisses (cf. Brizić i V.). Das Zerhacken und Zerstören von vorhin ist nun einer weichen, leisen, schützenden Stimme gewichen, mit der Frau W ihres Zuhauses gedenkt: *Das Haus war geRECHT verdienter Besitz...* (061). Und die Interviewerin stimmt ein: *JA, das ist WAHR* (062–063). Dies bestätigt Frau W noch, bevor sie zu einem letzten Aufbäumen ansetzt: *Bei Gott, GROSSes...* ruft sie, hält inne und fährt fort: *...UNrecht haben sie uns angetan*. Dies intoniert sie wie eine anklagende Frage vor einem höheren Gericht (065–066).

Danach bleibt nichts mehr zu sagen; die Frauen würdigen mit ihrem Schweigen, was vor vielen Jahren mit Frau Ws Dorf geschah.

#### 4. Charakteristika

Dass Ereignisse wie diese sich in den Elterngesprächen überhaupt manifestiert haben, verdanken wir der Tatsache, dass es illiterate Eltern in der Studiensample gab. Einzig Menschen ohne Schulbildung, und ganz besonders Frauen, zeigten diese und ähnliche Formen kunstvollen Erzählens; und sie zeigten ihre Kunst auch nur dort, wo es um Schlüsselmomente ihrer Autobiographie ging, oft im Zusammenhang mit einer erlebten Flucht.

Für das methodische Paradigma der *Oral History* wäre das auch gar keine Überraschung. Längst ist das kunstvolle Erzählen in mündlich geprägten Kulturen bekannt (cf. Hymes 1996) und reich dokumentiert, auch für das Kurdische (z.B. Hamelink 2016; Turgut 2010) und auch für konflikthafte Kontexte des Nahen Ostens (z.B. Neyzi 2010). Die Überraschung besteht vielmehr darin, dass Bildungs(sprach)forschung und Deutsch-als-Zweitsprache-Forschung bislang noch kaum einen Blick auf diese Kompetenzen illiterater Menschen geworfen haben. Die Berührungspunkte zwischen den Forschungsinteressen sind nämlich reichhaltig.

Erstens handelt es sich bei oben dargestelltem Ereignis um die Vermittlung anspruchsvoller bzw. herausfordernder Inhalte an eine bis dahin fremde ZuhörerIn; die Vermittlung muss also – verglichen mit den sonst meist familiären Erzählkontexten – dekontextualisiert stattfinden; das erfordert ein gewisses Maß an Explizitheit sowie text- und informationsstruktureller Transparenz; diese wiederum zeigt sich in der stringenten Stilistik, beruhend auf einem strophenförmigen Aufbau mit wiederkehrendem Refrain (cf. Zeilen 001–009; 010–019; 025–033; usw.). Zweitens haben wir es mit einer klaren Verteilung der Sprecherrollen zu tun, die einen hohen Anteil monologischer Formen bedingt; ein Sprecherwechsel wird überhaupt nur dann zugelassen, wenn er die Form – und damit auch die intendierten Schlussfolgerungen – befördert (047; 062–063). Damit ist die ErzählerIn nicht nur in der Rolle, Expertise zu vermitteln, sondern sie wirkt auch didaktisch auf die InterviewerIn ein (021), sodass letztere die Textsorte „lernen“ kann. Und in der Tat lernt die InterviewerIn rasch (022). Dem ist auch zuträglich, dass die ErzählerIn auf Genauigkeit (004–008; 034), Verallgemeinerbarkeit (026 ff.: *du konntest* im Sinn von *man konnte*) und Kausalität abzielt (Unrecht, das so groß war, dass es zu göttlichem Eingreifen führte). Alle genannten Aspekte aber sind ein Teil dessen,

was auch unter der kommunikativen und epistemischen Funktion von Bildungssprache subsummiert wird (Morek/Heller 2012: 70–76).

Unser Fallbeispiel ist freilich nicht bildungssprachlich-institutionell situiert, sondern eingebunden in narrative Kompetenz auf der „Bühne“ autobiographischen Erzählens. Die inhaltliche Verdichtung bis hin zur Kausalität, die hier stattfindet, ist also schlicht Teil der erzählerischen Deutung und Verarbeitung von Lebensgeschichte – denn zu einer kurdischen Bildungssprachlichkeit hat die Erzählerin ja keinerlei Zugang. Gerade deshalb aber interessiert uns, was diese Erzählkunst einer als illiterat bezeichneten Frau für die Bildungssprachlichkeit ihrer Kinder bedeutet oder bedeuten kann.

## 5. Reflexionen für die Unterrichtspraxis

In unserer Wiener Studie hat sich die narrative Deutschkompetenz der Kinder (hier: in schriftlicher Form) als bemerkenswert robust gegenüber sozialer Ungleichheit erwiesen. Die Erzählfähigkeiten der Kinder zeigen sich vergleichsweise unabhängig davon, ob die Eltern ein- oder mehrsprachig, literat oder illiterat, ökonomisch besser oder schlechter gestellt sind.<sup>17</sup> Unser Beispiel einer Mutter und ihrer Erzählung in Kurdisch erlaubt eine erste Antwort darauf, warum das so sein könnte: weil illiterate Familien den literaten im Erzählen in keiner Weise nachstehen – eher im Gegenteil. Und es scheint überdies wenig Unterschied zu machen, in welcher Sprache die Eltern erzählen können: Das Erzählen der Kinder in Deutsch dürfte in jedem Fall davon profitieren.<sup>18</sup>

In der schulischen Deutschnote allerdings schlägt sich diese Erzählkompetenz der Kinder kaum nieder; die Note gewichtet z.B. Grammatik und Orthographie viel schwerer (s. Brizić i. V.).<sup>19</sup> Dieser Umstand befördert die soziale Determiniertheit der Deutschnote, mit allen Folgen für den weiteren Bildungsverlauf. Unsere erste und vielleicht wichtigste Anregung für

---

17 Beispiele für die Kompetenzen der Kinder dieser Studie finden sich ausführlich in Blaschitz (2014).

18 Zur sprachübergreifenden Übertragbarkeit von Erzählfähigkeiten cf. bereits Ehlich/Bredel/Reich (2008: 27).

19 Und natürlich berücksichtigt die Deutschnote auch noch andere schulisch relevante Textsorten. Das Erzählen nimmt aber in der Forschung und Praxis der

die schulische Beurteilungspraxis lautet daher: Die Beurteilung in Deutsch sollte möglichst nach sprachlichen Ebenen differenzieren – und gerade auch solche Ebenen in die Benotung einzubeziehen, die sozial weniger „ungleich“ sind, so wie die narrative Kompetenz. Eine solcherart differenziert gewonnene Deutschnote würde ein breiteres Spektrum an Kompetenzen abbilden, und sie würde insbesondere auch *würdigen*, was familiär vorhanden ist.

Das Vorhandene *auszubauen* ist der zweite Schritt. Dass das Erzählen eine wichtige bildungssprachliche Grundlage darstellt, ist bekannt (cf. z.B. Klein/Merkel 2008; Quasthoff et al. 2011; u.v.m.). Aber noch fehlen Konzepte dafür, wie das Erzählen gerade illiterater Elternhäuser zur Bildungssprachlichkeit beitragen kann. Kinder dieser Eltern werden daher immer noch vor allem mit dem Bedarf von „Förderung“ assoziiert. Wenn Kindern aber z.B. die Möglichkeit (und die „Bühne“) geboten würde, ihre Eltern in deren meisterhaft beherrschten Sprachen zu filmen oder aufzunehmen, die Aufnahmen in den Unterricht mitzubringen, und dann gemeinsam den Klang, den Rhythmus und die „Performance“ nachzuvollziehen – dann könnte aus dieser Dekontextualisierung eines Erzählvortrags die Dekontextualisiertheit bildungssprachlichen Vortragens plastisch erarbeitet werden. Dafür braucht es zwar die Schulung und Begleitung der Lehrkräfte; keinesfalls aber wäre es dafür nötig, dass die Lehrkräfte die betreffenden Sprachen auch selbst können. Das dekontextualisierte Kommunizieren könnte vielmehr zunächst mit Universalien der Gestaltung beginnen; das Vorgehen würde dann weiter zum sprachübergreifend Vergleichenden und schließlich zum Spezifischen führen, wie es der deutschsprachige institutionelle Kontext erfordert (cf. auch Huneke/Steinig 2005).

Diesen beiden Anregungen zu Würdigung und Ausbau schließt sich eine dritte an. Sie betrifft die *Erweiterung bzw. Übertragung* des hier Dargestellten auch auf den Unterricht mit Erwachsenen. Das scheint uns besonders wichtig, denn bis heute gilt Analphabetismus als eine besondere Schwierigkeit im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit geflüchteten

---

Deutschdidaktik einen zentralen Platz ein (siehe z.B. Kruse 2020: 92); und damit wächst auch das uns hier interessierende Potenzial, anhand der Textsorte Erzählen Ansätze zum Durchbrechen sozialer Ungleichheit zu entwickeln (cf. Kruse 2020: 97; Schüler 2019).



Erwachsenen (z.B. Tissot et al. 2019: 41–48). Allein schon der Zugang zu einem Deutsch- bzw. Integrationskurs kann für illiterate Menschen herausfordernder sein als für andere (ebd., S. 5). Dem stellen wir gegenüber, dass an die bestehenden narrativen Erfahrungen Erwachsener angeknüpft werden könnte, gerade wenn es um oben beschriebene, auch metasprachlich verständliche Praktiken wie Strophen, Rhythmus und Reim, geht. Auch hier lautet die Frage nicht, ob die Lehrperson eine Sprache wie z.B. Kurdisch beherrscht oder nicht; vielmehr müsste die Lehrperson geschult sein, anhand dekontextualisierter, metasprachlich zugänglicher Praktiken ihrer Lernenden an den Charakter konkreter Bildungssprachpraktiken im Deutschen heranzuführen.

Es braucht dafür natürlich mehr als die hier angeführten Beispiele und Anregungen. Gleichzeitig ist die Schichtung des Bildungserfolgs nach Herkunft nicht länger hinzunehmen. Es kann keine Option in der spätmodernen Gesellschaft sein, dass Geburtsort, Minderheitenstatus und Illiteratheit der Eltern auch zum „Bildungsschicksal“ der Kinder werden, und dass kollektive Erfahrungen von Bildungsexklusion und Flucht auch noch nach der Migration und Flucht zum kollektiven Bildungsrisiko geraten. Die hier angedachten Wege für die Unterrichtspraxis brauchen deshalb, neben Erprobung und Entwicklung, auch theoretische Fundierung und Reflexion, sodass auf mehreren Ebenen an einer Veränderung gearbeitet werden kann.

## 6. Reflexionen für eine theoretische Fundierung

Veränderungen im Bereich Sprachunterricht und Erzählen sind im Übrigen auch schon in einer anderen Disziplin gedacht und gefordert worden, und zwar im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Wir haben, so sagt etwa Freadman (2014: 376), die Verbindung verloren, die es zwischen Sprachunterricht und Erzählen eigentlich immer geben sollte; denn Sprache sei nicht vorrangig *System* (Grammatik) und *Interaktion* (zum Üben der Grammatik), sondern sie sei mindestens ebenso sehr kollektives *Erinnern* („cultural memory“) und *Diskurs* (um gemeinsam auszuhandeln, wer wir sind; ebd.: 373; 376). Das sei deshalb so fundamental, weil das gemeinsame Aushandeln von Erinnerung für den Zusammenhalt einer derart diversen Gesellschaft wie der unseren unerlässlich sei.

Und gerade dieses Gemeinsame, dieser Kitt der Gesellschaft, ist keineswegs selbstverständlich gegeben. Kriege und vielfältige Fluchtbewegungen, mehr oder weniger prekäre Diasporabildungen und gleichzeitige Diskurse der Abschottung gegenüber Geflüchteten führen ja zu ganz gegensätzlichen kollektiven Erfahrungen und Erzählungen (cf. auch Denzin, 2001: 23; 35; Meiring/Dziri/Foroutan 2019). Kollektives Erzählen gerät damit zunehmend trennend, ja sogar konflikthaft „[...] in a world where memories, just as much as languages, are what we do not predictably share“ (Freadman 2014: 373). Im diversitätssensiblen Sprachunterricht kann also das mündliche Erzählen, ähnlich wie auch geschriebene Literatur, eine gesellschaftlich bedeutende Funktion erfüllen. Damit erweitert sich aber der theoretische Rahmen für den Sprachunterricht um eine neue Disziplin: um die *Memory Studies* als eine profunde Verbindung zwischen Interaktion und Diskurs, Schriftlichkeit und Mündlichkeit, Gegenwart und Vergangenheit (Freadman 2014: 377).

Betrachtet man nun vor diesem Hintergrund das Erzählereignis, das wir vorhin vorgestellt haben, so wird es zunehmend schwierig, ja vielleicht unmöglich, Frau W noch als illiterat zu beschreiben. Ihr Erzählen ist Teil einer umfassenden Erinnerungskultur, einer *Oral History*, und ihre mündliche Lyrik dient der kollektiven Geschichtsschreibung, so wie es auch schriftliche Literatur vermag. Viel eher passend ist deshalb der Begriff *mündliche Literartheit*; und in der Tat steht der Begriff *mündliche Literatur* aus der Forschung zum Kurdischen bereits zur Verfügung (z.B. Turgut 2010). Wir betrachten diese Begrifflichkeit nicht nur als adäquatere Beschreibung der vorhandenen Kompetenzen, sondern auch als Würdigung derselben; denn sie sind Teil des gesellschafts- und sprachunterrichtsrelevanten Aushandelns kollektiver Erinnerung.

Dies wird im Kontext von Flucht noch relevanter. Flucht kann das Erleben des Verlusts von Handlungsmacht bedeuten, und so kommt dem Erzählen als sinnstiftendem Handeln entsprechende Bedeutung zu (z.B. Müller Mirza/Dos Santos Mamed 2019). Erinnerndes Erzählen nach einer Flucht ist deshalb nicht (nur) Kunst, sondern Forderung, so wie vorhin bei Frau W: Sie will nicht nur erzählen, sondern auch verstanden werden, Zustimmung hören. Hier wird deutlich, wie vulnerabel Erfahrungen dieser Größenordnung den erzählenden Menschen zurücklassen; jede Ungläubigkeit vonseiten des Publikums wäre beinahe Verrat, und das Unrecht bestünde

weiter. Erzählen und Verstandenwerden bedeuten also das Zurückgewinnen von Recht, Handlungsmacht, Freiheit – und das Entwickeln einer Stimme, die weithin gehört werden will und auch gehört werden kann (Hymes 1996: 64). Das theoretische Konzept der *Voice* erfasst dies ganz schlicht: „Voice stands for the way in which people manage to make themselves understood or fail to do so“ (Blommaert 2005: 4). In diesem Sinne wäre Sprachunterricht also der Ausbau der vorhandenen Erzählkompetenz zu einer *Voice*, die auch in einem neuen Kontext *verstanden* wird.

Man stelle sich also vor, welche Macht in einem erinnernden Erzählen liegt, das die bildungssprachliche Ebene dekontextualisierter Verständlichkeit hinzugewonnen hat. In der Spracharbeit mit geflüchteten Menschen ist dies von unschätzbarem Wert. Und es bedeutet, die Zugänglichkeit von Bildungssprache auch auf der Ebene der Identifikation zu erleichtern, weil das erinnernde Erzählen Teil davon ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich gemeinsam mit Freadman (2014) die Vision entwickeln, dass (geschriebene) Literatur im Sprachunterricht viel mehr Platz braucht; und wir erweitern diese Vision noch um die *mündliche Literatur* sogenannter illiterater Menschen, deren kollektive Geschichte ohne das Erzählen Gefahr laufe, vergessen zu werden – umso mehr, wenn erhebliche Teile einer Bevölkerung von Flucht betroffen sind. Sprachkompetenz und Spracharbeit hängen hier, so meinen wir, besonders eng mit dem Begriff des Erzählens, des Erinnerns und der mündlichen Geschichtsschreibung zusammen. Spracharbeit ist in diesem Sinn auch die Arbeit an gesellschaftlichem Zusammenhalt in Zeiten von Migration und Flucht.

## 8. Literaturverzeichnis

- Akın, Salih, 2017: „Language Planning in the Diaspora: Corpus and Prestige Planning for Kurdish“. In: Brizić, Katharina/Grond, Agnes/Osztovcics, Christoph/Schmidinger, Thomas/Six-Hohenbalken, Marianne (Hrsg.): *Migration — Language — Cohesion. Kurdish and its Diaspora*. Praesens: Wien, 159–175.
- Blaschitz, Verena, 2014: *Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann: Münster.
- Blommaert, Jan, 2005: *Discourse. A critical introduction*. Cambridge University Press: Cambridge.

- Bremerich-Vos, Albert/Stahns, Ruven/Hußmann, Anke/Schurig, Michael, 2017: „Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht“. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster, 279–296.
- Brizić, Katharina, i. V.: *Der Klang der Ungleichheit*. Waxmann: Münster.
- Brizić, Katharina/Şimşek, Yazgül/Bulut, Necle, 2021: „Ah, our village was beautiful. Towards a Critical Social Linguistics in times of migration and war“. *The Mouth – Critical Journal of Language, Culture and Society* 8, 27–61.
- Coşkun, Vahap/Derince, Şerif/Uçarlar, Nesrin, 2011: *Scar of Tongue: Consequences of the Ban on Mother Tongue in Education and the Experiences of Kurdish Students in Turkey*: DİSA Yayınları: Diyarbakır.
- Denzin, Norman K., 2001: „The Reflexive Interview and a Performative Social Science“. *Qualitative Research* 1(1), 23–46.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H., 2008: „Sprachaneignung – Prozesse und Modelle“. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. BMBF: Bonn, Berlin, 9–34.
- Freadman, Anne, 2014: „Fragmented Memory in a Global Age: The Place of Storytelling in Modern Language Curricula“. *The Modern Language Journal* 98(1), 373–385.
- Hamelink, Wendelmoet, 2016: *The Sung Home. Narrative, Morality, and the Kurdish Nation*. (Punkt) Brill: Leiden.
- Hunke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang, 2005: *Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- Hymes, Dell, 1996: *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Taylor & Francis: London.
- Jongerden, Joost, Akkaya, Ahmet H., 2015: „Kurds and the PKK“. In: Stone, John/Rutledge, Dennis M./Smith, Anthony D./Rizova, Polly S./Hou, Xiaoshuo (Hrsg.): *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism*. Wiley-Blackwell: Hoboken, New Jersey, 1–5.
- Junne, Florian/Denkinger, Jana/Kizilhan, Jan Ilhan/Zipfel, Stephan (Hrsg.), 2019: *Aus der Gewalt des „Islamischen Staates“ nach*

- Baden-Württemberg: Evaluation des Sonderkontingents für besonders schutzbedürftige Frauen und Kinder aus dem Nordirak.* Beltz Juventa: Weinheim.
- Klein, Julia/Merkel, Johannes, 2008: *Sprachförderung durch Geschichtenerzählen. Handlungsorientierte Materialien für die Spracharbeit. 2.-4. Klasse.* Persen: Buxtehude.
- Köller, Olaf/Knigge, Michel/Tesch, Bernd, 2010: *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich.* Waxmann: Münster.
- Kruse, Norbert, 2020: „Schriftliches Erzählen in der Grundschule – zwei Studien und zwei unterschiedliche Perspektiven auf einen didaktischen Forschungsgegenstand“. *Didaktik Deutsch* 25(49), 92–99.
- Lampert, Thomas/Kroll, Lars Eric/Kuntz, Benjamin/Hoebel, Jens, 2018: „Gesundheitliche Ungleichheit in Deutschland und im internationalen Vergleich: Zeitliche Entwicklungen und Trends“. *Journal of Health Monitoring* 3, 2–25.
- Matras, Yaron, 2002: *Romani: A Linguistic Introduction.* Cambridge University Press: Cambridge.
- Meiering, David/Dziri, Aziz/Foroutan, Naika, 2019: „Radikalisierung von Gruppen: Brückennarrative als verbindende Erzählstrukturen“. In: Daase, Christopher/Deitelhoff, Nicole/Junk, Julian (Hrsg.): *Gesellschaft Extrem. Was wir über Radikalisierung wissen.* Campus: Frankfurt/New York, 91–130.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien, 2012: „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57(1), 67–101.
- Muller Mirza, Nathalie/Dos Santos Mamed, Marcelo, 2019: „Self-Narration and Agency as Interactive Achievements: A Sociocultural and Interactionist Analysis of Migrant Women’s Stories in a Language Learning Setting“. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 34–47.
- Neyzi, Leyla, 2010: „Oral History and Memory Studies in Turkey“. In: Kerslake, Celia/Öktem, Kerem/Robins, Philip (Hrsg.): *Turkey’s Engagement with Modernity: Conflict and Change in the Twentieth Century.* Palgrave Macmillan: Basingstoke, 443–459.
- OECD, 2018: *Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren.* Bertelsmann: München.

- Öpengin, Ergin, 2012: „Sociolinguistic Situation of Kurdish in Turkey: Sociopolitical Factors and Language Use Patterns“. *International Journal of the Sociology of Language* 217, 151–180.
- Quasthoff, Uta/Fried, Lilian/Katz-Bernstein, Nitza/Lengning, Anke/Schröder, Anja/Stude, Juliane, 2011: *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern*. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Schüler, Lis, 2019: *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Metzler-Springer: Berlin.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne, 2009: „A System for Transcribing Talk-in-Interaction: GAT 2“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, 1–51.
- Strauß, Daniel (Hrsg.), 2011: *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*. I-Verb.de: Marburg.
- Suchán, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.), 2019: *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam: Graz.
- SVR, 2013: *Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration: Berlin.
- Tissot, Anna/Croisier, Johannes/Pietrantuono, Giuseppe/Baier, Andreea/Ninke, Lars/Rother, Nina/Babka von Gostomski, Christian, 2019: *Zwischenbericht 1 zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ – Erste Analysen und Erkenntnisse*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Nürnberg.
- Turgut, Lokman, 2010: *Mündliche Literatur der Kurden in den Regionen Botan und Hekarî*. Logos: Berlin.
- Wendt, Heike/Schwippert, Knut, 2017: „Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund“.

In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster, 219–234.

## Anhang: Transkriptionskonventionen (Gat-2, nach Selting et al. 2009)

?	Tonhöhe hoch steigend
,	Tonhöhe mittel steigend
-	Tonhöhe gleichbleibend
;	Tonhöhe mittel fallend
.	Tonhöhe tief fallend
SILbe	Akzent
!SIL!be	extra starker Akzent
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(2.0)	gemessene Pausen von 0.5 bis 2.0 Sek. Dauer.
=	schneller, unmittelbarer Anschluss
[ ]	Überlappungen und gleichzeitiges Sprechen
:	Dehnung um ca. 0.2 bis 0.5 Sek.
<<bewegt> >	Beschreibung der Sprechweise
<<p> >	piano, leise
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend
<<all> >	allegro, schnell
<<acc> >	accelerando, schneller werdend
(...)	unverständlich
((...))	Auslassung im Transkript
{.....}	Ergänzung zwecks Verständlichkeit der Übersetzung

